

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Ensino de língua portuguesa, cultura digital e curadoria da informação na BNCC e no DC-GOEM

Renata Passos Teixeira, Cleber Cezar da Silva, Vanessa Regina Duarte Xavier

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.18454>

Submetido em: 2026-10-16

Postado em: 2026-10-19 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO¹

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, CULTURA DIGITAL E CURADORIA DA INFORMAÇÃO NA BNCC E NO DC-GOEM²

ME. RENATA PASSOS TEIXEIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3152-010X>

[<renatapassos08@gmail.com.br>](mailto:renatapassos08@gmail.com.br)

DR. CLEBER CEZAR DA SILVA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0114-3666>

[<cleber.silva@ifgoiano.edu.br>](mailto:cleber.silva@ifgoiano.edu.br)

DRA. VANESSA REGINA DUARTE XAVIER³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6718-2361>

[<vanessaregina@ufcat.edu.br>](mailto:vanessaregina@ufcat.edu.br)

¹ Universidade Federal de Catalão – UFCat. Catalão, Goiás (GO), Brasil.

² Instituto Federal de Catalão - IFGoiano. Urutaí, Goiás (GO), Brasil.

³ Universidade Federal de Catalão – UFCat. Catalão, Goiás (GO), Brasil.

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a), assim como o Documento Curricular para Goiás – Ensino Médio (Goiás, 2021), são documentos normativos da educação que apontam os conceitos de texto e discurso que deverão ser adotados na área de Linguagens, mais especificamente em Língua Portuguesa. Por esta razão, é propósito deste artigo retomar os conceitos de texto pautados à luz da Análise do Discurso e da Linguística Textual para, posteriormente, compará-los ao explicitado nos documentos supracitados e nas Diretrizes Curriculares Nacionais atualizadas (2024). A partir de então, problematizam-se algumas considerações sobre curadoria da informação e a utilização das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) no processo de ensino e de aprendizagem de língua materna, relacionando-as ao desenvolvimento da competência 5 (cultura digital), proposta pela BNCC (Brasil, 2018a) e reforçada no DC-GOEM (2021). Para atingir tal propósito, foi realizada uma pesquisa documental, por ampliar os conhecimentos já adquiridos sobre os documentos analisados e por fazer uma nova leitura em relação ao que já foi estudado e, por conseguinte, uma pesquisa bibliográfica, para relacionar os referidos documentos aos conceitos de texto, enfatizando a importância do estudo das TDICs na sala de aula. A análise evidenciou a coexistência de diferentes denominações para os gêneros, sem explicitação sistemática dos fundamentos teóricos e identificou que a curadoria da informação aparece explicitamente como prática de linguagem vinculada à cultura digital.

Palavras-chave: BNCC, DC-GOEM, TDICs, língua portuguesa, curadoria da informação.

PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING, DIGITAL CULTURE AND INFORMATION CURATION IN THE BNCC AND DC-GOEM

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES), por meio do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Catalão - UFCat.

² Este artigo é derivado de um dos capítulos da dissertação de mestrado intitulada *A curadoria da informação nas aulas de língua portuguesa no ensino médio das escolas públicas de Pires do Rio – Goiás*, defendida pela autora em 09 de fevereiro de 2024, no Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGENEB), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí, sob orientação do Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva. A presente versão constitui uma atualização e reescrita do capítulo original.

ABSTRACT: The Brazilian National Common Curricular Base (BNCC, Brasil, 2018a), as well as the Goiás State Curriculum Document for Upper Secondary Education (DC-GOEM, Goiás, 2021), are normative educational documents that establish the concepts of text and discourse to be adopted in the area of Languages, more specifically in Portuguese Language teaching. Accordingly, this article aims to revisit concepts of text from the perspectives of Discourse Analysis and Text Linguistics and subsequently compare them with those presented in the aforementioned documents and in the updated National Curriculum Guidelines (2024). It then discusses considerations regarding information curation and the use of Digital Information and Communication Technologies (TDICs) in first-language teaching and learning, relating them to the development of General Competency 5 (Digital Culture), as established by the BNCC (Brasil, 2018a) and reinforced by the DC-GOEM (Goiás, 2021). To achieve this aim, documentary research was conducted to broaden existing knowledge of the documents under analysis and offer a new interpretation of previously examined material. A literature review was also carried out to relate these documents to concepts of text, emphasizing the importance of addressing TDICs in the classroom. The analysis revealed the coexistence of different terms for genres without a systematic explanation of their theoretical foundations. It also identified that information curation is explicitly presented as a language practice associated with digital culture.

Keywords: BNCC, DC-GOEM, TDICs, Portuguese language, information curation.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA, CULTURA DIGITAL Y CURADURÍA DE LA INFORMACIÓN EN LA BNCC Y EL DC-GOEM

RESUMEN: La Base Nacional Común Curricular (Brasil, 2018a), así como el Documento Curricular para Goiás – Educación Secundaria (Goiás, 2021), son documentos normativos que establecen los conceptos de texto y discurso que deben adoptarse en el área de Lenguajes, más específicamente en la enseñanza de la Lengua Portuguesa. Por esta razón, el presente artículo tiene como objetivo retomar los conceptos de texto desde las perspectivas del Análisis del Discurso y de la Lingüística Textual para compararlos con los planteamientos de los documentos mencionados y de las Directrices Curriculares Nacionales actualizadas (2024). A partir de ello, se problematizan algunas consideraciones sobre la curaduría de la información y el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDICs) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, relacionándolas con el desarrollo de la Competencia General 5, propuesta por la BNCC (Brasil, 2018a) y reforzada en el DC-GOEM (Goiás, 2021). Para alcanzar este propósito, se realizó una investigación documental con el fin de ampliar los conocimientos existentes sobre los documentos analizados y ofrecer una nueva lectura de lo que ya se había estudiado. Asimismo, se llevó a cabo una investigación bibliográfica para relacionar dichos documentos con los conceptos de texto, destacando la importancia del estudio de las TDICs en el aula. El análisis evidenció la coexistencia de diferentes denominaciones para los géneros, sin una explicación sistemática de sus fundamentos teóricos, e identificó que la curaduría de la información aparece como una práctica del lenguaje vinculada a la cultura digital.

Palabras clave: BNCC, DC-GOEM, TDICs, lengua portuguesa, curaduría de la información.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um referencial normativo que define, para toda a educação básica, as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes de todo o país ao longo dessa etapa da educação formal. Esse documento foi elaborado ao longo de muitos anos e, para subsidiar a sua implementação, há outros que o antecederam e contribuíram para o debate curricular. A partir de sua publicação e, em consonância com o proposto por ele, foi construído o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM).

Partindo dessa prerrogativa, questionou-se: como a trajetória de implementação da BNCC (Brasil, 2018a) e seus desdobramentos no DC-GOEM (Goiás, 2021) orientam o ensino de língua

portuguesa, especialmente no que se refere à inserção das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) e ao desenvolvimento da Competência 5 e da curadoria da informação?

Para responder a esta pergunta, este artigo tem como objetivos: i) analisar a trajetória de implementação da BNCC (Brasil, 2018a), em conformidade com os seus predecessores; ii) apresentar o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM, 2021), como um desdobramento da BNCC (Brasil, 2018a); e iii) discutir a curadoria da informação e as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs), como um dos temas relacionados à Competência 5 da BNCC (Brasil, 2018a).

Para além da identificação dos documentos que orientam o ensino de língua portuguesa no ensino médio, torna-se necessário explicitar os procedimentos adotados para análise dessas normativas, uma vez que a simples caracterização da pesquisa como documental e bibliográfica não é suficiente para evidenciar o percurso metodológico desenvolvido.

Nesse sentido, a análise documental foi organizada em três etapas: i) levantamento e seleção dos documentos normativos pertinentes ao ensino médio e ao ensino de língua portuguesa; ii) leitura analítica do *corpus* orientada por categorias previamente definidas; e iii) comparação sistemática entre as orientações das normativas estudadas, buscando identificar aproximações, mudanças, permanências e especificidades. Portanto, este estudo delimita um *corpus* principal constituído por documentos normativos da educação brasileira e goiana: a BNCC (Brasil, 2018a), o DC-GOEM (Goiás, 2021) e a Bimestralização (Goiás, [s.d.]). Eles foram selecionados em razão de sua pertinência com o ensino médio e com as orientações destinadas ao ensino de língua portuguesa.

Ainda em relação aos documentos selecionados para este artigo, outros textos normativos foram mencionados por se constituírem como referenciais de contextualização, como a LDB (Brasil, 1996), os PCNEM (Brasil, 2000a; 2000b) e as leis nº 13.415 (Brasil, 2017a) e nº 14.495 (Brasil, 2024a). Desse modo, o percurso metodológico não se restringe à reunião e à descrição das fontes, mas procura estabelecer uma leitura sistemática e comparativa dos documentos analisados, de modo a fundamentar as interpretações construídas ao longo da pesquisa. Além disso, essa trajetória adotada permite ao pesquisador optar por um *corpus* pertinente ao problema de pesquisa e suficiente para a análise proposta.

Em relação às categorias analíticas, foram considerados, de modo articulado, quatro eixos: i) as concepções de texto e de gênero; ii) a presença e a abordagem das TDICs; iii) as orientações relativas à cultura digital e às práticas de linguagem em ambientes digitais; e iv) a presença e a caracterização da curadoria da informação no *corpus* analisado.

Embora existam estudos que discutem a BNCC (Brasil, 2018a), a cultura digital e as TDICs no ensino de língua portuguesa, este artigo se diferencia ao articular, de forma integrada, três dimensões: i) as concepções de texto e gênero presentes nos documentos normativos; ii) o tratamento dado às TDICs e à cultura digital na BNCC (Brasil, 2018a) e no DC-GOEM (Goiás, 2021); e iii) a curadoria da informação como prática de linguagem vinculada à Competência 5.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, foi mobilizada para relacionar os documentos analisados aos conceitos de texto, discurso e curadoria da informação, com ênfase nas contribuições da Análise do Discurso, da Linguística Textual e dos estudos sobre cultura digital. Para tanto, foram referenciados autores como Bakhtin (2011); Marcuschi (2002); Gordon (2014); Garcia e Czeszak (2019); e Becker e Goes (2019). Dessa forma, o percurso metodológico adotado procurou estabelecer uma leitura sistemática e comparativa dos documentos, de modo a fundamentar as interpretações construídas ao longo da pesquisa.

A leitura dos documentos buscou identificar não apenas a ocorrência de termos e conceitos, mas, principalmente, os sentidos atribuídos a eles, as relações estabelecidas entre os componentes curriculares e os pontos de aproximação ou mudanças observados. Desse modo, a análise ultrapassou a descrição das diretrizes curriculares ao considerar as implicações para o ensino de língua portuguesa no ensino médio. Portanto, foi possível analisar como o ensino de língua portuguesa pautado no trabalho com os gêneros e mediado pelas TDICs pode contribuir para o desenvolvimento da Competência 5, proposta pela BNCC (Brasil, 2018a) e retomada pelo DC-GOEM (Goiás, 2021).

No contexto educacional, a curadoria da informação é um tema a ser abordado e sobre o qual pouco foi estudado e divulgado até o momento. Essa situação é particularmente problemática uma vez que a atual sociedade, marcada pelas tecnologias digitais, está imersa em uma gama de informações

que por vezes são manipuladas e classificadas como falsas (*fake news*) ou como desinformação (informações falsas ou enganosas).

Nesse sentido, Garcia e Czeszak (2019, p. 31) afirmam que “[a] literatura sobre esse assunto ainda é escassa no Brasil, mas se sabe que há uma recente tendência de estudos relevantes sobre o tema, tanto aqui como em alguns países”. Embora a produção acadêmica tenha se ampliado, permanecem lacunas quanto à abordagem dada à cultura digital e à curadoria da informação no ensino de língua portuguesa e na análise de documentos curriculares. Essa declaração, aliada ao fato de o uso das tecnologias constituir uma das dimensões a serem desenvolvidas pelos estudantes tanto da BNCC (Brasil, 2018a) quanto do DC-GOEM (2021), justifica a pertinência deste estudo que traz alguns esclarecimentos sobre este tema pouco explorado no ensino de língua portuguesa e nas discussões acerca da cultura digital no Brasil.

Nas considerações finais, são apresentados alguns apontamentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem pautados nos documentos normativos da educação no Brasil, bem como a importância da inserção das TDICs no trabalho docente em sala de aula. Ainda nesta seção, são feitos apontamentos sobre a necessidade de mais estudos em relação à curadoria da informação e de auxílio na prática pedagógica durante as aulas de língua portuguesa.

Após comparar a BNCC (Brasil, 2018a), o DC-GOEM (Goiás, 2021) e a Bimestralização (Goiás, [s.d.]), o estudo evidencia a coexistência de diferentes denominações para os gêneros, sem explicitação sistemática dos fundamentos teóricos, e identifica que a curadoria da informação aparece explicitamente como prática de linguagem, mas com orientações genéricas e pouco diferenciadas por área do conhecimento. Nesse sentido, a contribuição deste trabalho reside em oferecer um panorama conceitual e normativo que pode subsidiar tanto o planejamento didático voltado à curadoria da informação quanto os debates sobre formação docente em cultura digital, especialmente no contexto do ensino médio goiano.

OS MARCOS LEGAIS E O CURRÍCULO DA BNCC

Para realizar o estudo sobre os marcos legais que fundamentaram a elaboração e a implementação da BNCC (Brasil, 2018a), adotou-se uma perspectiva cronológica a fim de se compreender a trajetória percorrida para que a atual educação básica fosse normatizada por meio deste documento. Essa trajetória normativa é relevante para compreender como as TDICs passaram a ser incorporadas ao currículo, especialmente a partir da Competência 5, da BNCC (Brasil, 2018a).

O primeiro marco legal para a elaboração e implementação da BNCC (Brasil, 2018a) foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CF 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n.º 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996 para definir e organizar a educação no Brasil. Ao estabelecer conteúdos mínimos e uma formação básica comum, o documento preconizou a necessidade de definir, para toda a educação nacional, currículos que fossem capazes de, simultaneamente, abordar o que é geral e o que é diverso.

Em 2000, foram publicados, como documentos orientadores para toda a educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, bases legais e (Brasil, 2000a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (Brasil, 2000b). Os textos foram construídos coletivamente e neles já eram expressas algumas preocupações com o que as mudanças radicais da “revolução informática” poderiam ocasionar em relação à produção e divulgação do conhecimento.

Em 2000, foram publicados, como documentos orientadores para toda a educação básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientações Gerais (Brasil, 2000a) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000b). Os textos foram construídos coletivamente e neles já eram expressas algumas preocupações com o que as mudanças radicais da “revolução informática” poderiam ocasionar em relação à produção e divulgação do conhecimento.

No processo de consolidação das orientações para a educação básica, em 2010, também foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2010) para orientar o planejamento curricular dos sistemas de ensino e, em 2014, em continuidade aos marcos legais anteriores, o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, reforçou a

necessidade de estabelecer direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada etapa da educação básica.

Em 16 de fevereiro de 2017, foi promulgada a Lei n.º 13.415 que alterou a LDB 9.394/96. Entre outras modificações, a norma estabeleceu que a BNCC (Brasil, 2018a) definiria direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio e promoveria alterações na organização curricular dessa etapa. Ainda neste ano, foi aprovada pela Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro, a instituição e implementação da Base Nacional Comum Curricular para toda a educação básica.

Esta resolução oficializou: i) a BNCC (Brasil, 2018a) como documento de caráter normativo para a educação infantil e o ensino fundamental; ii) a definição de aprendizagens essenciais e dos conceitos de competência e habilidades no âmbito escolar; iii) as dez competências gerais a serem desenvolvidas durante a educação básica; iv) a autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus próprios currículos e propostas pedagógicas – parte diversificada; v) a organização da BNCC por áreas do conhecimento; e vi) a articulação com outras políticas de formação continuada de professores e de avaliações nacionais de aprendizagem.

Dessa forma, após todo este trajeto percorrido, a BNCC (2018a) foi instituída pela Resolução CNE/CP n.º 2/2017, para a educação infantil e o ensino fundamental, e pela Resolução CNE/CP n.º 4/2018, para o ensino médio. Em seguida, especificamente em relação ao ensino médio, foi instituída a Resolução CNE/CP n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs, 2010) e incorporou ao texto normativo especificidades, como arranjo curricular, diversificação³, trabalho, ciência, cultura e tecnologia. No referido documento, “[...] a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida” (Brasil, 2018b, art. 6º, inciso VIII, alínea c). Trata-se de um conceito relevante para a discussão sobre TDICs.

A Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018, além de reforçar os conceitos das resoluções anteriores, ressaltou a importância do ensino médio como etapa final da educação básica e definiu diretrizes específicas sua organização em quatro áreas do conhecimento e por itinerários formativos que podem assumir uma perspectiva interdisciplinar, especialmente quando articulam conhecimentos, competências e habilidades de diferentes áreas do conhecimento.

A trajetória normativa do ensino médio, contudo, não se encerrou com a instituição da BNCC em 2018. Nos anos seguintes, foram realizadas alterações legais e regulamentares que revisaram a organização dessa etapa da educação básica e modificaram aspectos relacionados à formação geral básica e aos itinerários formativos. Nesse contexto, a Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, alterou a LDB (Brasil, 1996) e redefiniu diretrizes para o ensino médio e a Resolução CNE/CP n.º 2, de 13 de novembro de 2024, instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, adequando a organização curricular às determinações da Lei n.º 14.945 (Brasil, 2024).

Após a instituição da BNCC (Brasil, 2018a) e das normas curriculares do ensino médio, iniciou-se em todos os entes federados um trabalho conjunto para a construção de um currículo que conseguisse garantir as aprendizagens essenciais e, ao mesmo tempo, considerasse a realidade local, ou seja, estabelecer uma base comum e, simultaneamente, criar os itinerários formativos. Em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) organizou uma equipe composta por representantes do Estado, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e das instituições privadas a fim de organizar um currículo que atendesse a esses requisitos. Foram feitas diversas reuniões e consultas públicas com o objetivo de elaborar a versão final do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), publicado em 2018 para as etapas da educação infantil e ensino fundamental e, em 2021, foi apresentada a versão final do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), objeto de estudo deste artigo.

³ VIII - diversificação: articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho, contextualizando os conteúdos a cada situação, escola, município, estado, cultura, valores, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura [...] (Brasil, 2018b, art. 6º)

Nesse processo ocorrido em Goiás, destacam-se alguns momentos ⁴ considerados importantes para a construção do DC-GOEM: i) em 2019, realizou-se a escuta dos estudantes, dando início à elaboração do documento; ii) em 2020, foi realizada uma consulta pública; iii) em 2021, ocorreu a implantação do Itinerário Formativo Técnico Profissionalizante e foi realizada audiência pública, com posterior aprovação do DC-GOEM (Goiás, 2021) pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás; e iv) em 2022, foram implantadas, em caráter piloto, as Trilhas de Aprofundamento.

As alterações posteriores à implementação da BNCC demonstram que a política curricular do ensino médio permanece em processo de revisão e regulamentação. Por essa razão, é necessário distinguir a instituição da BNCC (Brasil, 2018a), ocorrida entre 2017 e 2018, das normas posteriores que reorganizaram a oferta do ensino médio.

O percurso normativo apresentado evidencia que a incorporação das tecnologias ao currículo brasileiro não constitui uma orientação isolada da BNCC (Brasil, 2018a), mas integra um processo de reformulação das concepções de educação, conhecimento e organização curricular. Nesse contexto, a elaboração do DC-GOEM (Goiás, 2021) representa um desdobramento das orientações nacionais, tornando pertinente analisar como as TDICs foram incorporadas ao currículo goiano e em que medida suas proposições contemplam as especificidades do ensino de língua portuguesa, sobretudo no que se refere às práticas de linguagem em ambientes digitais e à curadoria da informação. É nessa relação entre as orientações nacionais e sua organização no currículo estadual que se situa a discussão desenvolvida neste artigo.

PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS DA BNCC E AS TDICs

Para compreender a BNCC (Brasil, 2018a), é necessário discutir esta normativa a partir de alguns conceitos, como competência e habilidade. Nesse sentido, a Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017a), ao alterar a Lei n.º 9.394 (Brasil, 1996) estabeleceu disposições relacionadas às competências e habilidades previstas para o ensino médio e incorporou ao currículo, nesta etapa, os itinerários formativos, organizados conforme a relevância para o contexto local (Brasil, 2017a).

Os conceitos de competência e de habilidade, utilizados em toda BNCC (Brasil, 2018a) e mobilizados neste artigo, dialogam com os estudos do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, pesquisador de referência sobre currículo e práticas pedagógicas. Para ele, a competência é “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p.7).

Portanto, o desenvolvimento de competências não se restringe à aquisição de conhecimentos, mas envolve a mobilização articulada de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em diferentes situações. No âmbito da BNCC (Brasil, 2018a), essa mobilização está relacionada ao desenvolvimento das aprendizagens essenciais. Além disso, a compreensão e a aplicação desses conceitos relacionam-se à promoção da igualdade educacional⁵, ao planejamento orientado pela equidade⁶ e ao compromisso com a educação integral⁷. Embora esses conceitos sejam importantes para a compreensão da BNCC (Brasil, 2018a), não é objetivo deste artigo uma discussão detalhada sobre tais aspectos.

A partir dessas premissas, a BNCC (Brasil, 2018a) estabelece dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da educação básica. Dentre elas, se destaca a Competência 5 (Cultura Digital), que será analisada neste artigo por sua relação direta com as TDICs e com o eixo da Cultura Digital. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a), espera-se que os estudantes desenvolvam a seguinte competência ao longo da educação básica:

[c]ompreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se

⁴ Dados disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás através do site <<https://goias.gov.br/educacao/historico-do-novo-ensino-medio/>>. Acesso em 14 set. 2026.

⁵ Igualdade Educacional: “aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver sobre a qual as singularidades consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 1).

⁶ Equidade: “pressupõe o reconhecimento de que as necessidades dos educandos são diferentes” (Brasil, 2018a, p. 15).

⁷ Educação Integral: “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global” (Brasil, 2018a, p. 14).

comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018a, p. 9).

Depreende-se, portanto, que o desenvolvimento dessa competência pressupõe uma postura crítica e reflexiva diante das TDICs. Assim, os estudantes não devem compreendê-las apenas como um instrumento de entretenimento ou comunicação, mas, principalmente, como um recurso relacionado à produção de conhecimentos, à resolução de problemas e ao exercício da autoria e da participação social. Para isso, a escola e os professores devem considerar, na elaboração e no desenvolvimento do currículo, as seguintes orientações da BNCC (Brasil, 2018a) para o uso dos recursos didáticos e tecnológicos:

- i) selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- ii) criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018a, p. 17).

Um ensino que integre as TDICs de maneira crítica e pedagógica relaciona-se às atuais demandas da sociedade. Essa discussão pode ser relacionada, por exemplo, às mais diversas dificuldades educacionais enfrentadas durante a pandemia da Covid-19. Entre elas, cita-se o fato de que os sujeitos do processo educacional não estavam (e talvez ainda não estejam) preparados para utilizar as TDICs de forma crítica, reflexiva e ética.

Diferentemente do que muitos de nós professores pensávamos, os estudantes não dominavam nas novas tecnologias necessárias às atividades escolares, pois a experiência dos estudantes estava concentrada nas redes sociais e nas plataformas de *streaming*. Do mesmo modo, muitos colegas de trabalho não conheciam ou não dominavam muitos recursos disponíveis como câmeras, computadores, microfones, aplicativos e softwares específicos para aulas não presenciais.

Apesar de todas essas dificuldades, as DCNs (Brasil, 2010) já estabeleciam algumas ressalvas quanto à importância da utilização qualificada das tecnologias e das mídias. O seguinte excerto permite inferir essa assertiva:

Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação, requerendo o aporte dos sistemas de ensino no que se refere à:

- I – provisão de recursos midiáticos atualizados e em número suficiente para o atendimento aos estudantes;
- II – adequada formação do professor e demais profissionais da escola (Brasil, 2010, art. 28).

Depreende-se, portanto, que embora existam normas que regulamentem o sistema educacional, muitas determinações ainda não são cumpridas e, por vezes, constituem desafios a serem enfrentados. A simples inclusão das TDICs nos currículos da educação básica, não garante, por si só, que estudantes e professores tornem-se competentes para utilizá-las de maneira crítica e reflexiva.

As TDICs fazem parte da realidade mundial. Pode-se afirmar que, de uma maneira ou de outra, elas estão em diversas profissões e é muito difícil pensar a atual sociedade sem a rede mundial de computadores, ainda que o acesso seja marcado por desigualdades sociais, econômicas e regionais. A internet, atualmente, está presente em diversas esferas do discurso e das atividades humanas, desde o mais simples entretenimento até ações complexas relacionadas a trabalho e desenvolvimento de outras novas tecnologias. Portanto, as condições para o acesso e uso das TDICs não devem permanecer desiguais.

Desta forma, tão necessário quanto conhecer e dominar os aparatos tecnológicos com os quais temos contato, é compreender os processos de comunicação que ocorrem na internet. Para isso, é preciso analisar as concepções de texto nos documentos normativos da educação básica no Brasil, bem como os processos de aprendizagem mediados pelos meios digitais a fim de discutir a importância das TDICs no cenário contemporâneo em que se insere a sociedade e, especificamente, na escola, no trabalho docente e na formação dos estudantes.

CONCEPÇÕES DE TEXTO E DE GÊNERO NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS PCNEM, BNCC E DC-GOEM

Ao fazer a apresentação do livro *Gêneros Textuais & Ensino*, Kleiman (2010, p. 09) afirma que:

[a] proposta dos PCNs de fundamentar o ensino da língua materna, tanto oral quanto escrita, nos gêneros do discurso desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando, primeiro, descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam e, segundo, apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de determinado gênero. Ambos são objetivos louváveis – tanto o linguístico-discursivo quanto o educacional –, que contribuem para tornar uma tarefa sempre presente no cotidiano do professor como escolher um “bom” texto – uma atividade menos ambígua, menos árdua, menos onerosa.

Tanto os pesquisadores que defendem uma abordagem pautada nos gêneros textuais quanto aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso reconhecem que a inserção do texto nas aulas de língua portuguesa representa um avanço importante nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, torna-se necessário analisar alguns conceitos presentes nos documentos normativos que orientam o trabalho com a linguagem no contexto educacional brasileiro.

Os PCNEM Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 2000b, p. 18) trazem a seguinte definição: “A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua atualização e a razão do ato linguístico”. Trata-se de uma afirmação na qual o texto é apresentado como materialização do discurso e “[...] é único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser **objeto também único de análise/síntese**” (Brasil, 2000b, p. 19) (ênfase adicionada).

Durante a leitura do documento, percebe-se que a linguagem é tratada nesta mesma perspectiva, ou seja, concebida de acordo com a natureza social e interativa que lhe é intrínseca. A perspectiva predominante no documento é a dos gêneros discursivos.

Nos PCNEM+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 2006, p. 32-33), o conceito de texto é apresentado de forma ampla e pouco delimitada e é explicitado da seguinte forma:

Texto. As linguagens só se concretizam em textos. Para todas as disciplinas da área exige-se o domínio do conceito de texto, em sentido amplo e não aquele que considera apenas a língua escrita ou falada. Um quadro, uma letra de música em língua estrangeira, um número de dança, uma partida de determinado esporte, o hipertexto são tipos específicos de texto. O domínio deste conceito dependerá de abstrações feitas a partir de textos estruturados nas linguagens específicas e predominantes nas disciplinas da área (ênfase do documento).

Portanto, a definição de texto é relativizada, ainda que fiquem subentendidos alguns pressupostos, como a intenção comunicativa, o texto verbal e não-verbal ou uma entidade sociodiscursiva (aspectos intrínsecos ao texto e ao discurso). Os PCNEM+ (Brasil, 2006) direcionam o trabalho docente a partir do processo de interlocução, enfatizando a relação entre sujeitos, linguagem e contexto social, como se percebe no excerto abaixo:

[o] sentido de um texto e a significação de cada um de seus componentes dependem, portanto, da relação entre sujeitos, construindo-se na produção e na interpretação. Essa parece ser a condição mesma do sentido do discurso, obrigando-nos a considerar não apenas a relação entre os interlocutores, mas também a desses sujeitos com seu meio social. Devido a esses fatores sociais e históricos, que envolvem tanto os sujeitos quanto os signos em jogo nas diferentes linguagens, a significação de um texto só ocorre no ato efetivo da interlocução (Brasil, 2006, p. 44).

No entanto, o mesmo documento, ao referir-se às competências a serem desenvolvidas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, considera a materialidade do texto, sobretudo, como concretização do discurso:

Os textos são a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. O ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas (Brasil, 2006, p. 58).

Ressalta-se que a materialização do discurso não acontece somente por meio de textos, mas também por meio de palavras, imagens, sons, vídeos, gestos, enunciados, documentos, postagens, dentre muitos exemplos multissemióticos e multimidiáticos. Ainda assim, o referido documento enfatiza a importância de outros conceitos, a maioria refere-se aos estudos bakhtinianos sem desconsiderar totalmente as contribuições da Linguística Textual. Nesse sentido, os PCNEM+ destacam que:

[q]uando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam, tomando-se como pilares seus aspectos temático, composicional e estilístico. Deve-se lembrar, portanto, que o trabalho com textos aqui proposto considera que:

- alguns temas podem ser mais bem desenvolvidos a partir de determinados gêneros;
- gêneros consagrados pela tradição costumam ter uma estrutura composicional mais definida;
- as escolhas que o autor opera na língua determinam o estilo do texto. (Brasil, 2006, p. 77)

Na seção da BNCC (Brasil, 2018a) referente ao ensino médio, não foi localizada uma definição de texto, o que ocorre na etapa do ensino fundamental, na qual são explicitadas a centralidade do texto e a perspectiva enunciativo-discursiva. No entanto, observa-se a adoção da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem que, por sua vez, está em consonância ao que se propõe no PCNEM+ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Brasil, 2006), pois a Base Nacional Comum Curricular amplia o que foi proposto nos parâmetros visto que:

[t]al proposta [da BNCC] assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018a, p. 67) (grifo do documento).

Essa perspectiva é ampliada na etapa do ensino médio ao propor campos de atuação diversos para o trabalho desenvolvido na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias ao posicionar as práticas de linguagem como forma de intervenção. Portanto, a BNCC (Brasil, 2018a), mesmo dando continuidade ao proposto pelos PCNEM+ (Brasil, 2006), apresenta orientações mais específicas e direciona melhor o trabalho a ser desenvolvido e, assim, colabora para alcançar o desenvolvimento de habilidades e competências e contribui para assegurar a aprendizagem dos saberes considerados essenciais.

O DC-GOEM (Goiás, 2021) não traz nenhuma definição de texto e na epígrafe⁸ do capítulo destinado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias faz uma citação a Morin (apud Goiás, 2021, p. 145) para referenciar a linguagem. A partir de então, o mesmo documento explicita de maneira bem clara a organização dos componentes curriculares desta área do conhecimento em cinco *Campos de Atuação*: 1) vida pessoal; 2) artístico-literário; 3) práticas de estudo e de pesquisa; 4) jornalístico-midiático; e 5) vida pública (DC-GOEM, 2021).

Ainda em relação ao DC-GOEM (2021), cada campo de atuação foi articulado às *Práticas de Linguagem*, a saber: 1) leitura e escuta; 2) produção (escrita e multissemiótica); 3) oralidade; 4) análise linguística e semiótica; 5) práticas corporais; e 6) práticas artísticas (DC-GOEM, 2021).

Nos documentos analisados, não foi localizada uma definição sistematizada de gênero discursivo ou de gênero textual. Mas, tanto na BNCC (Brasil, 2018a), quanto no DC-GOEM (Goiás, 2021) há referências às duas perspectivas para o trabalho com textos no Ensino Médio. Na

⁸ “Polivalente e polifuncional, a linguagem humana exprime, constata, transmite, argumenta, dissimula, proclama, prescreve (os enunciados “performativos” e “illocutórios”). Está presente em todas as operações cognitivas, comunicativas, práticas. É necessária à conservação, transmissão, inovação culturais. Consustancial à organização de toda a sociedade, participa necessariamente da constituição e da vida da noosfera (Morin apud Goiás, 2021, p.145).

bimestralização⁹ da Formação Geral Básica (Goiás, [s.d.]), há a presença dos dois termos e cabe ao professor interpretar essas orientações e definir os gêneros e metodologias mais adequados aos objetivos da aprendizagem.

A ausência de explicitação da perspectiva teórica que fundamenta a utilização das duas denominações pode produzir uma zona de indeterminação conceitual para a interpretação curricular e para a transposição dessas orientações ao trabalho docente. A enumeração, apresentada da forma como está, reúne formas que podem ser classificadas como gêneros textuais e discursivos. No excerto a seguir, foram transcritas a habilidade da BNCC (Brasil, 2018a) a que o DC-GOEM (Goiás, 2021) faz referência e os respectivos “objetos” da aprendizagem e do conhecimento elaborados a partir do documento federal:

Habilidade da BNCC: (EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico de língua.

Objetos de Aprendizagem do DC-GOEM: (GO-EMLP06B) Analisar as funções da linguagem como recursos expressivos da língua, considerando as diversas **situações textuais** para conhecer as intencionalidades comunicativas.

Objetos de Conhecimento do DC-GOEM: Língua Portuguesa: Argumentação. Vozes do discurso. Polissemia. Fato e opinião. Língua Portuguesa: **Gêneros discursivos (poemas, contos, crônicas, tiras, charges, diários, propagandas, classificados, receitas, reportagens)**. Elementos da comunicação. Funções da linguagem. Modalização. Elementos expressivos da linguagem teatral: voz, movimentos, gestos e ações (Goiás, s.d., s.p. – 1ª série, 2º Bimestre) (ênfase adicionada).

A habilidade da BNCC (EM13LP06) pode ser trabalhada tanto com gêneros discursivos quanto com gêneros textuais. O objeto de aprendizagem menciona o termo “situações textuais” não utilizado nem na Análise do Discurso nem na Linguística Textual, mas pode fazer referência à situação comunicativa ou ao termo situacionalidade, conceitos respectivos às ciências da linguagem supracitadas.

No entanto, a enumeração “poemas, contos, crônicas, tiras, charges, diários, propagandas, classificados, receitas, reportagens” não explicita a perspectiva adotada, gêneros textuais ou gêneros discursivos, e isso pode produzir imprecisão terminológica no documento.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros do discurso são compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, constituídos nas diferentes esferas de uso da linguagem (Bakhtin, 2011). Marcuschi (2002), por sua vez, emprega a expressão gêneros textuais para designar formas de ação sociocomunicativa realizadas por meio de textos situados em contextos específicos. Embora as duas terminologias apresentem aproximações conceituais e sejam frequentemente empregadas de modo intercambiável na literatura, suas denominações estão vinculadas a diferentes tradições teóricas. Nesse sentido, a utilização de ambas as expressões no DC-GOEM (Goiás, 2021), sem uma explicitação das distinções teóricas que as fundamentam, pode gerar imprecisões conceituais e repercutir na abordagem dos gêneros nas práticas docentes.

No restante do documento da bimestralização do Ensino Médio (Goiás, [s.d.]), há muitas referências sobre gêneros discursivos e sobre gêneros textuais também. No entanto, em diversos momentos, há uma nítida separação entre eles. É possível afirmar que há uma tendência em trabalhar as duas abordagens. O DC-GOEM (Goiás, 2021) não esclarece se há essa intenção. Dessa forma, não fica claro, no documento analisado, se essa coexistência terminológica resulta de uma opção teórica deliberada ou de falta de padronização conceitual.

AS TDICS E A APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Entre os documentos analisados neste estudo, um dos primeiros documentos a tratar o assunto das Tecnologias da Informação e da Comunicação foi o PCNEM Linguagens, Códigos e suas

⁹ Bimestralização ou “Formação Geral Básica – Documento Curricular para Goiás – Ensino Médio: Bimestralização”: documento normativo divulgado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, organizado por área do conhecimento, componente curricular, série e bimestre (Goiás, 2021).

Tecnologias (Brasil, 2000b). Um dos objetivos desta área, no documento, é “[e]ntender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar” (Brasil, 2000b, p. 11).

Mesmo não mencionando a internet ou as tecnologias digitais, o texto refere-se à informática, um termo utilizado de maneira bastante generalizada. Portanto, é necessário que a escola compreenda as novas tecnologias como atividades humanas e sociais, não apenas fazendo reflexões sobre o uso das mesmas, mas considerando as finalidades para as quais foram criadas e os objetivos que se pretende atingir com a publicação e disseminação de informação, seja ela qual for.

Em relação a este tema, o PCNEM+ (Brasil, 2006, p. 39) ressalta, para a construção das competências e habilidades, a seguinte prerrogativa: “4. Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes”. E, por isso, faz alguns apontamentos para a imprescindibilidade de uma conscientização e algumas reflexões acerca da problemática, como, por exemplo, a de que informação não é sinônimo de conhecimento. Por esta razão, afirma que:

[a] confusão entre os dois conceitos pode induzir o usuário a ver essa tecnologia como neutra e objetiva, pois sua configuração específica, sua história ainda recente e sua utilização social podem mascarar os elementos subjetivos e ideológicos presentes na construção mediada do conhecimento (Brasil, 2006, p. 52).

Assim, já em 2006, o documento apresentava a necessidade de trabalhar elementos que podem ser relacionados à curadoria da informação, embora essa expressão não tenha sido, necessariamente, utilizada. Entretanto, apesar de apontar a aplicação das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) em situações relevantes como uma das competências e habilidades, o PCNEM+ (Brasil, 2006), em alguns trechos, enfatiza aspectos operacionais e processos técnicos, como manusear aparelhos, utilizar softwares e navegar pela internet. Assim, a “[i]nformática não deve ser considerada como disciplina, mas como ferramenta complementar às demais já utilizadas na escola, colocando-se, assim, disponível para todas as disciplinas” (Brasil, 2006, p. 208).

Na BNCC (Brasil, 2018a), ao invés de TICs, o termo utilizado é TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação), pois advento da internet e as evoluções tecnológicas trouxeram as tecnologias digitais. De acordo com o Glossário Ceale¹⁰:

[t]ecnologia digital é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, tablets e celulares são microcomputadores (Ribeiro, [s.d.]).

Portanto, a popularização das tecnologias digitais modificou a forma de comunicação por meio da comercialização de celulares, tablets e notebooks, dentre outros. Em decorrência disso, tanto as interlocuções quanto os diálogos e, conseqüentemente, o processo ensino e aprendizagem de línguas, viram-se compelidos a se adequar a essa nova realidade, pois uma nova esfera discursiva da sociedade humana estava, e ainda está, em pleno desenvolvimento. As TDICs, por meio dos recursos de que dispõem, favorecem a articulação híbrida de textos e discursos, fenômeno relacionado à multimodalidade e à multissemiose. Nesse sentido, pode-se concluir que:

[...] propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC. Sua utilização na escola não só possibilita maior

¹⁰ Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita): trata-se de um material desenvolvido pela UFMG com o intuito de explicar termos de várias áreas do conhecimento que possam ser do interesse dos educadores.

apropriação técnica e crítica desses recursos, como também é determinante para uma aprendizagem significativa e autônoma pelos estudantes (Brasil, 2018a, p. 487).

Desta forma, é possível afirmar que as TDICs proporcionam a muitos a possibilidade de serem produtores de conteúdo *online* e disseminadores de informação.

Embora a Competência Geral 5 da BNCC constitua uma referência central para a discussão da cultura digital neste estudo, sua abordagem não se restringe a essa competência. No componente Língua Portuguesa, a dimensão digital também se articula às competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, especialmente à Competência Específica 7, que enfatiza a mobilização de práticas de linguagem no universo digital. Assim, enquanto a Competência Geral 5 estabelece uma orientação formativa ampla para a Educação Básica, a Competência Específica 7 aproxima essa dimensão das práticas de linguagem próprias da área de Linguagens. Essa distinção é relevante para compreender que a curadoria da informação, embora relacionada à formação digital mais ampla, assume, no ensino de Língua Portuguesa, características específicas vinculadas à leitura, à produção textual, à análise linguística e semiótica e à circulação de discursos em diferentes ambientes digitais.

Por esta razão, o estabelecimento das competências para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias no ensino médio, uma delas priorizou o uso que se faz das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação:

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018a, p. 490).

Nessa perspectiva, os estudantes deverão não apenas ter conhecimento técnico das TDICs, mas, principalmente, compreender e assumir uma postura ética, responsável e cidadã em relação ao uso dessas ferramentas, seja para obter, avaliar, produzir e disseminar informações.

No DC-GOEM (2021), há um tópico específico para as TDICs na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e um pequeno glossário de cinco páginas para explicar ou especificar termos típicos das tecnologias digitais. No referido documento, a formação para o uso das tecnologias digitais é apresentada em três dimensões: alfabetização, letramento e fluência digital (Goiás, 2021).

Assim, o desafio da escola é pensar em usos e apropriações das tecnologias, de forma que se ultrapasse a visão mercantil positiva, inscrevam-se as contradições e complexidades na formação escolar para que os/as estudantes tornem-se navegadores/as críticos/as no novo panorama do letramento em tempos digitais. Nessa conjuntura, entende-se que é preciso desenvolver habilidades de aprendizagem que congreguem com essa meta (Goiás, 2021, p. 156).

Em suma, o DC-GOEM (2021) trouxe algumas reflexões e pressupostos teóricos sobre como deve ser o trabalho docente em relação às TDICs. No entanto, as considerações sobre as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação foram feitas apenas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Em contrapartida, na Bimestralização (Goiás, [s.d.]), há um tópico específico para as TDICs no qual estão expressas as habilidades da BNCC (Brasil, 2018a), seguidas pelos objetivos de aprendizagem e pelos objetos de conhecimento a serem trabalhados no DC-GOEM (Goiás, 2021) em todas as áreas do conhecimento nas quais o documento prevê uma abordagem de habilidades e objetos relacionados às TDICs.

Em relação às áreas do conhecimento, o documento apresenta uma divisão por bimestres, com a explicitação objetivos e objetos de conhecimento a serem trabalhados em cada uma delas, assim como nos componentes curriculares. Quanto às TDICs, os conteúdos aparecem sob o título “Todos os bimestres” (Goiás, [s.d.], s.p.) e são reproduzidos, aparentemente, sem alterações substanciais, nas diferentes áreas de conhecimento, como se observa na tabela a seguir:

Tabela 1 – Organização das orientações sobre TDICs nas áreas do conhecimento na Bimestralização do DC-GOEM

Área do conhecimento	Seção destinada às TDICs	Habilidade da BNCC indicada	Objetivos de aprendizagem do DC-GOEM	Objeto de conhecimento indicado
Linguagens e suas Tecnologias	Todos os Bimestres – TDICs LGG	EM13701	GO-EMLGG701A; GO-EMGG701B; GO-EMGG701C; GO-EMGG701D; GO-EMGG701E.	TDICs: conceitos e recursos dos gêneros digitais; princípios e funcionalidades das TDICs em geral; uso nos componentes curriculares; diversidade; ética; responsabilidade social; globalização; videoaula; softwares de edição; programa de internet; técnicas de seleção de imagens e uso de sons; efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados e gravação de áudios em slides.
Linguagens e suas Tecnologias	Todos os Bimestres – TDICs MAT	EM13701	GO-EM701A; GO-EM701B; GO-EM701C; GO-EM701D; GO-EM701E.	TDICs: conceitos e recursos dos gêneros digitais; princípios e funcionalidades das TDICs em geral; uso nos componentes curriculares; diversidade; ética; responsabilidade social; globalização; videoaula; softwares de edição; programa de internet; técnicas de seleção de imagens e uso de sons; efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados e gravação de áudios em slides.
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Todos os Bimestres – TDICs CNT	EM13701	GO-EM701A; GO-EM701B; GO-EM701C; GO-EM701D; GO-EM701E.	TDICs: conceitos e recursos dos gêneros digitais; princípios e funcionalidades das TDICs em geral; uso nos componentes curriculares; diversidade; ética; responsabilidade social; globalização; videoaula; softwares de edição; programa de internet; técnicas de seleção de imagens e uso de sons; efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados e gravação de áudios em slides.
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Todos os Bimestres – TDICs CHSA	EM13701	GO-EM701A; GO-EM701B; GO-EM701C; GO-EM701D; GO-EM701E.	TDICs: conceitos e recursos dos gêneros digitais; princípios e funcionalidades das TDICs em geral; uso nos componentes curriculares; diversidade; ética; responsabilidade social; globalização; videoaula; softwares de edição; programa de internet; técnicas de seleção de imagens e uso de sons; efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados e gravação de áudios em slides.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base no DC-GOEM: Bimestralização (Goiás [s.d.]).

A organização das orientações relativas às TDICs na Bimestralização do DC-GOEM (Goiás, 2021) evidencia uma abordagem transversal que, embora reforce a presença das tecnologias no currículo, não apresenta adequações específicas para as diferentes áreas do conhecimento. A análise comparativa dessas seções revela a reprodução dos mesmos objetivos de aprendizagem e dos mesmos objetos de conhecimento, independentemente da área em que são inseridos. No exemplo analisado, a habilidade EM13LGG701, originalmente vinculada à área de Linguagens, é mobilizada como referência nas quatro áreas, acompanhada dos mesmos objetivos relacionados à compreensão, exploração e utilização das TDICs.

Tal lacuna pode favorecer uma abordagem genérica da cultura digital, em vez de uma integração efetiva entre as práticas digitais e os conhecimentos específicos de cada componente. No âmbito da educação digital, ainda há questões relevantes a se discutir, como multimodalidade, letramento digital, novos gêneros textuais emergentes, hipertexto, práticas de leitura e produção textual mediadas pelas TDICs.

OS DOCUMENTOS NORMATIVOS, A CULTURA DIGITAL E A CURADORIA DA INFORMAÇÃO

Conforme o PCNEM (Brasil, 2000a), nas décadas de 1960 e 1970, diante do estágio de industrialização da América Latina, as políticas educacionais da época voltaram o Ensino Médio para a formação técnica, a fim de ofertar, para o mercado, trabalhadores aptos a operarem máquinas ou gerenciar linhas de produção. Esse direcionamento culminou, no Brasil dos anos 1970, além da

implementação da profissionalização no ensino médio (na época, ensino técnico), buscou-se a redução da pressão por vagas no ensino superior (Brasil, 2000a).

De acordo com o PCNEM (Brasil, 2000a), nos anos 1990, surgiu outro desafio de natureza distinta: o ritmo acelerado de produção de informações, impulsionado pelas novas tecnologias, passou a exigir novos critérios para a formação cidadã. Nessa época, foco deixou de ser o acúmulo de conhecimentos e, então, foi possível identificar os impactos que ela impôs à sociedade e ainda continua impondo. Na década de 2020, a tecnologia continua a influenciar a sociedade e, ao mesmo tempo, as pessoas utilizam-na para diversos fins, inclusive divulgar e disseminar notícias falsas com o intuito de manipular comportamentos, massas populares e grupos específicos.

Essa afirmação torna-se bastante relevante ao se deparar com o fato de por vezes, as pessoas têm a internet como fonte de dados, especialmente, os que divulgados nas redes sociais, sob as quais parece não haver algum tipo de responsabilização sobre as publicações expostas. Nesse ínterim, “[o]s vínculos afetivos e emocionais com as notícias são cada vez mais intensos e as opiniões e as crenças pessoais prevalecem sobre os fatos.” (Becker; Goes, 2019, p. 36). Isso contribui para que a propagação de *fake news* ganhe expressividade e atinja um número cada vez maior de usuários da rede.

Dessa forma, é necessário reconhecer que o aumento da participação do público na criação e circulação de informações nas redes sociais deu origem a uma enorme variedade de conteúdos e a um fluxo excessivo de dados informacionais. Nesse cenário de caos informativo, proliferam conteúdos duvidosos que alimentam o quadro atual de desinformação e a divulgação massiva de *fake news* gera danos de ordem política, econômica e moral a indivíduos, coletivos e instituições.

Acrescido a esse fato, é preciso considerar que a circulação dessas notícias falsas intensifica as divisões entre grupos sociais, marcadas hoje por antagonismos ideológicos que privilegiam o sectarismo em detrimento do diálogo. Um traço característico das *fake news* é sua aparência de notícia legítima, fenômeno amplificado, em grande parte, pelo uso de ferramentas de inteligência artificial (Becker e Goes, 2019).

Em vista disso, as *fake news* se tornaram instrumentos de influência e manipulação na atual sociedade, tanto pela facilidade proporcionada pela própria tecnologia quanto pela aparente impunidade pelas informações divulgadas. Esse contexto foi considerado ao normatizar a educação brasileira, os documentos vigentes que regulamentam a mesma, em toda a trajetória legal e prática percorrida por eles, há uma preocupação em trazer para o cotidiano da sala de aula práticas de curadoria de informação, ainda que, na época, o nome ou o conceito não estivesse tão em voga quanto atualmente. Isso pode ser percebido nos seguintes trechos:

Em outras palavras: separados de seus contextos de produção, isolados da rede conceitual de que fazem parte, os dados e fatos são informações que podem ser utilizadas para qualquer propósito. Nesse particular, compete à escola trabalhar com a tecnologia não apenas como um artefato técnico mas como uma construção social, dialética em sua própria natureza.

(...)

Uma das preocupações dos PCNEM é a de que o conhecimento acadêmico não desfigure as práticas sociais. Ao sair da escola, o aluno deve ter construído uma sólida competência de analisar criticamente informações e saberes como construções humanas – enraizadas na realidade histórica, não podendo ser dela desvinculados – e não como um universo fragmentado de certezas vazias de ideologia (Brasil, 2000a, p. 52).

O objetivo da Competência 5 é possibilitar que o estudante se comunique, busque e compartilhe informações, gere conhecimentos, solucione problemas e atue com protagonismo e autoria tanto em sua vida individual quanto coletiva (Brasil, 2018a).

O que se pretende é que o aluno possa utilizar os meios tecnológicos e, simultaneamente, articular os conhecimentos linguísticos para ler, interpretar e se expressar de maneira eficiente e eficaz. Logo, é necessário, conforme já apontam os documentos, fazer um trabalho didático-pedagógico a fim de preparar o aluno para diferenciar informação de conhecimento, *fake news*, desinformação e, ao mesmo tempo, conceituar o fenômeno da pós-verdade.

Embora o termo *fake news* seja amplamente utilizado no debate público, organismos internacionais recomendam cautela em seu emprego, dada sua imprecisão conceitual e o risco de ser

instrumentalizado para deslegitimar o jornalismo verdadeiro. Portanto, neste artigo, a fim de evitar duplicidades informativas, ou ainda, um viés tendencioso, o termo *fake news* será utilizado como sinônimo de “notícias ou informações falsas”.

O fenômeno pós-verdade, utilizado tanto na BNCC (2018a) quanto no DC-GOEM (2021) refere-se a um cenário em que apelos emocionais e crenças pessoais exercem mais influência sobre a opinião pública do que os fatos objetivos, conforme analisa McIntyre (2019). Nesse contexto, a desinformação configura-se como a produção e disseminação intencional de informações falsas ou enganosas, com potencial de causar danos sociais, econômicos ou políticos, conforme definem a UNESCO (2018) e a Comissão Europeia (2020). Tanto na BNCC (Brasil, 2018a) quanto no DC-GOEM (2021), a curadoria da informação está explicitamente listada na área de Linguagens, no entanto, é um tema transversal e deve ser trabalhada em todas as áreas, conforme orientação dos próprios documentos (Brasil, 2018a).

O termo curadoria é, frequentemente, relacionado ao campo das artes, mas tem raízes também na museologia, biblioteconomia e gestão da informação. Ao ser aplicada nas mais diversas áreas, surgiram vários tipos de curadoria, como a de conteúdo, a educacional, a digital e, por fim, a da informação. A curadoria da informação se faz importante no atual cenário da sociedade moderna, visto que há uma extensa e variada gama de dados disponíveis a todos os que acessam a internet.

Para Gordon (2014), nessa configuração informacional, ampliam-se as possibilidades de interação entre quem produz conteúdos de interesse social e os diferentes públicos que os recebem, interpretam e fazem circular. A relevância da informação constitui, assim, um dos principais fatores que motivam o uso das tecnologias da informação nas práticas informacionais. Na *web*, articulam-se dois sistemas complexos: de um lado, a infraestrutura e os mecanismos computacionais; de outro, as interações humanas que atribuem sentido, movimentam conteúdos e dão finalidade social a esse aparato tecnológico.

Em razão dessa interação surgiu a necessidade de gerir a informação na rede mundial de computadores e, por conseguinte, levar esse tema a ser discutido nas escolas, dentro das salas de aula com os estudantes. É preciso que eles desenvolvam as habilidades de checagem e seleção de conteúdos, aprendam a questionar o que leem, bem como o propósito do que foi escrito determinado texto.

Nessa perspectiva, a curadoria pode ser compreendida como um processo de organização mental e de raciocínio, apoiado cognitivamente e voltado também à participação ativa. Espera-se, assim, que os estudantes desenvolvam habilidades para lidar com a diversidade de pontos de vista, adquirindo competências fundamentais para atuar no processo de curadoria. Ao aprenderem a produzir textos com argumentos bem estruturados, sustentados por múltiplas fontes, os estudantes também passam a reconhecer diferentes formatos e tipos de conteúdo, o que lhes oferece recursos para intervir em discussões variadas de forma reflexiva, crítica e capaz de contribuir tanto para o grupo quanto para a construção coletiva do conhecimento (Garcia; Czeszak, 2019).

Trabalhar a curadoria da informação com estudantes do ensino médio não é apenas ensinar-lhes novas formas de leitura ou de escrita. É proporcionar-lhes a oportunidade de compreender o processo comunicativo na internet, especialmente nas redes sociais, para que eles possam analisar os dados que chegam por meio das TDICs e se devem ou não reter aquela informação. Assim, garante-se o protagonismo e a autonomia frente a entraves modernos, como o debate político, a criação e disseminação de *fake news*, a manipulação da informação e a segurança durante o uso das redes sociais.

A curadoria da informação insere-se nesse cenário como uma prática que articula a busca, a seleção, a avaliação, a organização e a circulação de conteúdos, considerando sua pertinência, confiabilidade e finalidade comunicativa. No ensino de Língua Portuguesa, esses procedimentos podem ser desenvolvidos por meio da leitura e da análise de diferentes gêneros textuais e discursivos, da investigação das condições de produção dos enunciados, da identificação das fontes e da elaboração de produções autorais fundamentadas. Assim, a curadoria não se restringe à utilização de recursos tecnológicos, mas envolve práticas de linguagem que demandam posicionamento crítico diante das informações disponíveis.

A análise realizada permite compreender que a inserção da cultura digital nos documentos curriculares não ocorre de maneira isolada, mas se articula às próprias transformações das práticas de

linguagem. Nesse contexto, a curadoria da informação constitui uma dimensão particularmente relevante para o ensino de Língua Portuguesa, pois mobiliza simultaneamente procedimentos de leitura, análise crítica, avaliação de fontes, produção textual e circulação de sentidos. Entretanto, a presença da curadoria nos documentos não significa, por si só, a definição de procedimentos didático-pedagógicos suficientemente específicos para sua efetivação. Identifica-se, assim, uma tensão entre o reconhecimento normativo da necessidade de formar sujeitos capazes de lidar criticamente com informações digitais e a relativa generalidade das orientações destinadas à concretização dessas práticas no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a curadoria da informação não pode ser compreendida como uma operação meramente técnica de filtragem de conteúdos. Curar informações implica realizar escolhas orientadas por critérios de relevância, confiabilidade, finalidade e contexto, o que envolve necessariamente sujeitos, discursos e posicionamentos. Ao selecionar uma fonte, confrontar diferentes versões de um acontecimento ou decidir quais informações serão mobilizadas na produção de um texto, o estudante não apenas organiza dados, mas participa de processos de construção e circulação de sentidos. Sob essa perspectiva, a curadoria aproxima-se das práticas de linguagem, uma vez que requer a leitura crítica de diferentes enunciados, a compreensão de suas condições de produção e circulação e a tomada de decisões sobre os sentidos que serão reproduzidos, questionados ou reelaborados.

O trabalho com a curadoria da informação não se limita ao enfrentamento da desinformação, uma vez que contempla a seleção de conteúdos pertinentes, a construção do conhecimento e a participação ética e responsável nas práticas comunicativas.

A análise dos documentos permite, portanto, compreender a curadoria da informação em duas dimensões complementares. De um lado, ela aparece como uma demanda formativa associada à cultura digital e à necessidade de que os estudantes desenvolvam procedimentos de busca, seleção, avaliação e uso responsável das informações. De outro, sua concretização no ensino de Língua Portuguesa depende de sua articulação com práticas de linguagem situadas, nas quais os estudantes possam analisar fontes, comparar discursos, avaliar diferentes formas de construção dos sentidos e produzir textos fundamentados em informações selecionadas criticamente. A presença da curadoria no currículo, portanto, não se esgota em sua menção normativa: sua efetivação requer que tais procedimentos sejam incorporados às situações concretas de leitura, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica.

Embora a incorporação das TDICs ao currículo represente o reconhecimento de sua importância na formação dos estudantes, é necessário examinar de que maneira as orientações destinadas ao ensino de língua portuguesa contemplam procedimentos de curadoria da informação e sua articulação com as práticas de leitura, produção textual e análise linguística e semiótica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi analisar a relação entre BNCC (Brasil, 2018a), DC-GOEM (Goiás, 2021) e a curadoria da informação no ensino médio. Para atingir esse propósito, buscou-se: i) examinar a Competência 5 - Cultura Digital, designada pela BNCC (Brasil, 2018a); ii) discutir os conceitos de *fake news*, pós-verdade e desinformação; e iii) refletir sobre caminhos para a prática docente trabalhar essa relação em sala de aula. Alcançou-se, por meio da análise documental e teórica, a finalidade da pesquisa ao analisar sobre o processo de implementação da BNCC (Brasil, 2018a), tendo como marco referencial a Constituição da República (1988) e a LDB n.º 9.394 (Brasil, 1996). Foi analisado o DC-GOEM (Goiás, 2021) como um desdobramento da Base Nacional Comum Curricular e realizada uma análise das TDICs em relação aos documentos citados e àqueles a que fazem referência.

O processo de ensino e aprendizagem pautado nos conceitos de competência e habilidade, bem como a definição das aprendizagens essenciais, permite um trabalho direcionado na sala de aula, pois, na atual arquitetura curricular, um novo fazer pedagógico se faz necessário. Nessa perspectiva, dá-se enfoque especial à competência 5 da BNCC (Brasil, 2018a) que deverá ser atingida até o fim da educação básica. Portanto, o uso de TDICs em sala de aula não se resume a uma metodologia ou ferramenta, mas fundamenta-se como objeto de estudo tendo em vista a atual e, por que não afirmar, a futura sociedade tecnológica.

Dessa forma, o estudo do texto durante as aulas de língua portuguesa desenvolvido à luz dos gêneros já consagrados e dos que são considerados emergentes em virtude das novas formas de comunicação advindas da internet articula melhor o proposto pelos documentos normativos e a realidade vivida pela sociedade. Assim, articulam-se texto, TDICs e comunicação com enfoque nas práticas de linguagem. Nessa perspectiva, o professor pode mobilizar diferentes tradições teóricas para fundamentar o trabalho com os gêneros, desde que sejam explicitados os pressupostos conceituais que orientam a abordagem adotada.

No contexto comunicativo da internet, considerações acerca da curadoria da informação que, apesar de ser conhecida pela maioria dos professores, ainda carece de definições e estudos que orientem a prática docente em sala de aula, pois, conforme dito anteriormente neste artigo, informação não é conhecimento. Portanto, a capacitação contínua dos professores nesse tema apresenta-se como uma ação que pode cooperar com os estudantes para o desenvolvimento da competência 5 proposta pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018a).

Já foi constatado, inclusive pela população em geral, que a falta de qualidade na apuração e o excesso de informações tendem a consolidar o ambiente de boato em rede. No mundo digital, ainda sem uma regulamentação legislativa bastante específica e oportuna, é impossível não se deparar com as *fake news* ou com a manipulação de notícias. Assim, a curadoria da informação caracteriza-se como prática de linguagem/dimensão formativa/prática transversal durante as aulas de língua portuguesa (e nas demais também) a fim de preparar os estudantes para a atual realidade da comunicação na web por meio do uso consciente que se faz do que é disponibilizado das TDICs. A curadoria da informação colabora na formação de um estudante autônomo, protagonista e consciente.

Como contribuição, este artigo oferece um panorama conceitual e normativo que pode subsidiar planejamentos didáticos voltados à curadoria da informação, bem como fomentar debates sobre a formação docente em Cultura Digital.

Em síntese, os resultados permitem identificar três aspectos centrais. O primeiro refere-se à coexistência de diferentes denominações e perspectivas relacionadas aos gêneros nos documentos curriculares, sem que estejam sempre explicitados os pressupostos teóricos que orientam seu emprego. O segundo diz respeito à consolidação da cultura digital e das TDICs como dimensões formativas que atravessam as práticas de linguagem e não se reduzem ao uso instrumental de recursos tecnológicos. O terceiro relaciona-se à presença da curadoria da informação como prática vinculada à formação crítica dos estudantes, embora as orientações curriculares apresentem diferentes níveis de explicitação quanto aos procedimentos necessários à sua efetivação no ensino de Língua Portuguesa. Esses aspectos, considerados conjuntamente, evidenciam que a abordagem da cultura digital demanda não apenas acesso e utilização de tecnologias, mas também o desenvolvimento de práticas de linguagem orientadas pela análise, seleção, avaliação e produção responsável de informações.

Este estudo limitou-se à análise documental e teórica, sem investigação empírica em sala de aula. Sugere-se, portanto, que pesquisas futuras examinem como as habilidades de curadoria da informação estão sendo efetivamente desenvolvidas nas escolas de ensino médio, bem como os desafios enfrentados pelos professores na implementação da Competência 5 da BNCC (Brasil, 2018a).

Desse modo, as considerações apresentadas referem-se às orientações e possibilidades inscritas nos documentos analisados, não permitindo inferir, por si mesmas, como as práticas de curadoria da informação são efetivamente desenvolvidas pelos professores ou apropriadas pelos estudantes no cotidiano escolar. Essa delimitação constitui, ao mesmo tempo, uma possibilidade para investigações posteriores que articulem a análise curricular às práticas pedagógicas concretamente realizadas nas escolas.

Do ponto de vista pedagógico, os resultados desta pesquisa indicam que o trabalho com a curadoria da informação nas aulas de língua portuguesa pode ser desenvolvido por meio da leitura e análise de diferentes gêneros textuais e discursivos circulantes na internet, da investigação das condições de produção dos enunciados, da identificação de fontes e da elaboração de produções autorais fundamentadas. Por exemplo, o professor pode propor aos estudantes a comparação de notícias sobre o mesmo fato veiculadas em diferentes plataformas, a checagem de fontes e a reescrita de textos com base

em múltiplas referências, atividades que mobilizam habilidades de seleção, avaliação e organização de informações.

Além disso, a análise dos documentos normativos reforça a necessidade de formação continuada de professores em cultura digital e curadoria da informação, de modo que os docentes possam não apenas utilizar as TDICs como ferramentas, mas compreendê-las como objeto de estudo e como parte integrante das práticas de linguagem contemporâneas. Dessa forma, o desenvolvimento da Competência 5 da BNCC (Brasil, 2018a) depende não apenas da inclusão das tecnologias no currículo, mas de um trabalho intencional e crítico que prepare os estudantes para atuar como sujeitos autônomos, protagonistas e conscientes no ambiente digital.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BECKER, Beatriz. GOES, Francisco Moratório de Araújo. Fake news: uma definição possível entre a reflexão crítica e a experiência jornalística. In: *Âncora: revista latino-americana de jornalismo*. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Jornalismo – UFPB. Ano 7 v.7 n.1. Jan./Jun. 2019. p. 34 a 53

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - *Lei n.º 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 08 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: bases legais*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2023.

BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio): linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 14 abr. 2023

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer n.º 11*, de 7 de outubro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN112010.pdf?query=LICENCIATURA> Acesso em 08 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 08 abr. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 08 abr. 2023.

BRASIL. *Lei n.º 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da educação básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=c](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=c%20urriculo) urriculo>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 24 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do ensino médio (BNCC-EM), como etapa final da educação básica, nos termos do art. 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, com base na Resolução CNE/CP n.º 2/2017 e fundamentada no Parecer CNE/CP n.º 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: caderno de práticas: aprofundamentos*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. *Lei nº 14.945*, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1 ago. 2024a. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm>. Acesso em 23 ago 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 2*, de 13 de novembro de 2024. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 nov. 2024b. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2024/rceb002_24.pdf>. Acesso em 02 set. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n.º 4*, de 12 de maio de 2025. Institui os Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento – IFAs no Ensino Médio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 13 maio 2025.

Disponível em < https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/maio-2025/rceb004_25.pdf>. Acesso em 30 ago. 2026.

EUROPEAN COMMISSION. *A multi-dimensional approach to disinformation*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2020. Disponível em: https://digital-strategy.ec.europa.eu/strategy/policies/disinformation_en. Acesso em 16 abr 2023.

GARCIA, Marilene Santana dos Santos. CZESZAK, Wanderlucy. *Curadoria Educacional: práticas pedagógicas para tratar (o excesso de) informação e fake news em sala de aula*. São Paulo: SENAC São Paulo, 2019

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOIÁS. *Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio / DC-GOEM*: Goiânia, 2021. Disponível em: <<https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>> Acesso em 09 abr. 2023.

GORDON, Lucas. Paralelos entre a curadoria de conteúdo em redes sociais e a gestão do conhecimento. In: *HFD - Human Factors in Design*: Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina. v. 3, n 5, 2014, p. 147-157. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/hfd/pt_BR/article/view/5164/4131>. Acesso em 05 nov 2022.

KLEIMAN, Ângela B. Apresentação. In: *Gêneros Textuais & Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 9-15.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MCINTYRE, Lee. *Pós-verdade: a nova batalha pela verdade na era da desinformação*. Tradução: Rodrigo Lacerda. Petrópolis: Vozes, 2019.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RIBEIRO, Ana Elise. Tecnologia digital. In: *Glossário CEALE*. Universidade Federal de Minas Gerais. s.d. Disponível em <[https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital#:~:text=Tecnologia%20digital%20%C3%A9%20um%20conjunto,uns%20\(0%20e%201\).>](https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital#:~:text=Tecnologia%20digital%20%C3%A9%20um%20conjunto,uns%20(0%20e%201).>)> Acesso em 16 abr. 2023.

UNESCO. *Journalism, 'fake news' & disinformation: handbook for journalism education and training*. Paris: UNESCO, 2018. Disponível em <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000365323>>. Acesso em 23 ago 2026.

Submetido: 16/10/2026
Preprint: XX/XX/XXXX
Aprovado: XX/XX/XXXX
Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

(incluir as informações sobre disponibilidade de dados indicadas no **Formulário de Conformidade com a Ciência Aberta**)

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Renata Passos Teixeira: Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Cleber Cezar da Silva: Metodologia, Supervisão, Validação, Escrita: revisão e edição.

Vanessa Regina Duarte Xavier: Supervisão, Validação, Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.



Formulário de conformidade com a Ciência Aberta

Por meio deste formulário, os autores informam ao periódico sobre a conformidade do manuscrito com as práticas de comunicação da Ciência Aberta. Os autores são solicitados a informar: a) se o manuscrito é um *preprint* e, em caso positivo, sua localização; b) se dados, códigos de programas e outros materiais subjacentes ao texto do manuscrito estão devidamente citados e referenciados; e c) se aceitam as opções de abertura no processo de avaliação por pares.

Preprints

Depósito do manuscrito em um servidor de *preprints* reconhecido pelo periódico.

O manuscrito é um <i>preprint</i> ?	
()	Sim - Nome do servidor de <i>preprints</i> : DOI do <i>preprint</i> :
(X)	Não

Disponibilidade de dados de pesquisa e outros materiais

Autores são encorajados a disponibilizar todos os conteúdos (dados, códigos de programa e outros materiais) subjacentes ao texto do manuscrito anteriormente ou no momento da publicação. Exceções são permitidas em casos de questões legais e éticas. O objetivo é facilitar a avaliação do manuscrito e, se aprovado, contribuir para a preservação e reuso dos conteúdos e a reprodutibilidade das pesquisas.

Os conteúdos subjacentes ao texto do manuscrito já estão disponíveis em sua totalidade e sem restrições ou assim estarão no momento da publicação?	
()	Sim: () os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito () os conteúdos já estão disponíveis () os conteúdos estarão disponíveis no momento da publicação do artigo Seguem títulos e respectivas URLs, números de acesso ou DOIs dos arquivos dos conteúdos subjacentes ao texto do artigo (use uma linha para cada dado):
(X)	Não: () os dados estão disponíveis sob demanda dos pareceristas () os dados estarão disponíveis sob demanda aos autores após a publicação – condição justificada no manuscrito (X) os dados não podem ser disponibilizados publicamente. Justifique a seguir: Justificativa: Este estudo é de natureza teórica e documental, baseado em análise de documentos normativos (Constituição Federal de 1988, LDB n.º 9.394/1996, PCNEM, BNCC, DC-GOEM) e revisão de literatura. Não houve coleta de dados empíricos, geração de códigos de programa ou produção de materiais suplementares. Todas as fontes citadas estão disponíveis publicamente e podem ser acessadas por meio das referências bibliográficas listadas no manuscrito. Portanto, não há conteúdos subjacentes adicionais a serem disponibilizados.

Aberturas na avaliação por pares

Os autores poderão optar por um ou mais meios de abertura do processo de *peer review* oferecidos pelo periódico.

Quando oferecida a opção, os autores concordam com a publicação dos pareceres da avaliação de aprovação do manuscrito?	
(X)	Sim
()	Não
Quando oferecida a opção, os autores concordam em interagir diretamente com pareceristas responsáveis pela avaliação do manuscrito?	
(X)	Sim
()	Não

Informações sobre Ética na Pesquisa e uso de recursos de Inteligência Artificial (IA)

I. Dados da aprovação Ética

☒ O estudo não envolve seres humanos.

☐ O estudo envolve seres humanos. Ao marcar essa opção informe os dados da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Nome do Comitê:

Número do registro:

Data de aprovação:

Antes de responder as questões relativas ao uso de Inteligência Artificial (IA) leia o documento [Orientações para autores, avaliadores e editores sobre o uso de IA em manuscritos submetidos à Educação em Revista](#)

II. Declaração quanto ao uso de recursos de Inteligência Artificial (IA) no processo de escrita do artigo

Sinalize a opção que mais se adequa ao uso de inteligência artificial de forma ética na escrita do artigo.

1. O (a) autor (a) utilizou recursos de IA em alguma etapa da produção do artigo?

☒ Sim

☐ Não

2. Caso tenha sido utilizado algum recurso de IA: o (a) autor (a) revisou criticamente o conteúdo gerado e assume responsabilidade plena por sua exatidão e originalidade?

☒ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica, pois não foi utilizado IA

3. Caso tenha sido utilizada algum recurso de IA: todas as informações de uso da IA encontram-se apresentadas no artigo de forma transparente, contemplando, quando aplicáveis, os *prompts* utilizados?

☐ Sim

☒ Não

☐ Não se aplica, pois não foi utilizado IA

4. Caso tenha sido utilizada algum recurso de IA: foram tomadas medidas de mitigação de risco do uso da IA no processo de produção da pesquisa?

☒ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica, pois não foi utilizado IA

5. Caso tenha sido utilizada algum recurso de IA: foram adotadas medidas para garantir que o uso de IA não violou princípios éticos, como confidencialidade de dados, consentimento informado ou direitos autorais?

(X) Sim

() Não

() Não se aplica, pois não foi utilizado IA

Descrição do processo de uso da IA:

Para a elaboração deste manuscrito, foi utilizado o recurso de inteligência artificial **Perplexity AI** como ferramenta de apoio à revisão linguística, ao aprimoramento da redação e à reformulação de determinados trechos, com o propósito de contribuir para a clareza, a coesão e a adequação da linguagem acadêmica. A ferramenta não foi utilizada para substituir a análise, a interpretação dos dados, a fundamentação teórica ou a elaboração das conclusões da pesquisa. Todo o conteúdo produzido ou sugerido pela IA foi analisado, revisado e validado pelos autores, que permanecem integralmente responsáveis pelo conteúdo, pelas informações, pelas citações, pelas interpretações e pelas conclusões apresentadas neste manuscrito.

Apesar de já haver uma nota explicativa no texto do artigo, é importante mencionar que este texto é uma revisão de um capítulo de dissertação já publicada e devidamente depositada no Repertório da instituição a que se vincula.

Os autores assumem integral responsabilidade pela exatidão, originalidade, referências, interpretações e versão final do manuscrito.

Data: 25 de setembro de 2026.

Assinaturas:

 Documento assinado digitalmente
CLEBER CEZAR DA SILVA
Data: 25/09/2026 21:54:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

 Documento assinado digitalmente
RENATA PASSOS TEIXEIRA
Data: 26/09/2026 00:31:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

 Documento assinado digitalmente
VANESSA REGINA DUARTE XAVIER
Data: 26/09/2026 23:08:25-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.